

Torres, Germán S. M.

Educación [hetero]sexual, subjektivación y la materialización de los cuerpos

I Interdisciplinario de Investigaciones en Género

29 y 30 de Octubre de 2009

CITA SUGERIDA:

Torres, G. S. M.. (2009) Educación [hetero]sexual, subjektivación y la materialización de los cuerpos [en línea]. I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 29 y 30 de Octubre de 2009, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3902/ev.3902.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Educación (hetero)sexual, subjetivación y la materialización de los cuerpos¹

Germán S. M. Torres²
Universidad Nacional de Quilmes

Lo esencial en todo poder es que su punto de aplicación siempre es, en última instancia, el cuerpo.

M. Foucault, *El poder psiquiátrico*

Los límites del género, el espectro de posibilidades para una interpretación vivida de la anatomía sexualmente diferenciada, parecen menos restringidos por la propia anatomía que por el peso de las instituciones culturales que han interpretado convencionalmente la anatomía.

J. Butler, “Sex and gender in Simone de Beauvoir’s Second Sex”³

...al admitir que hay una división ‘natural’ entre mujeres y hombres, naturalizamos la historia, asumimos que ‘hombres’ y ‘mujeres’ siempre han existido y siempre existirán. No sólo naturalizamos los fenómenos sociales que manifiestan nuestra opresión, haciendo imposible cualquier cambio. Por ejemplo, no se considera el embarazo como una producción forzada, sino como un proceso ‘natural’, ‘biológico’...

M. Wittig, “No se nace mujer”

Introducción

Este trabajo toma como punto de partida un concepto clave tanto para la racionalidad occidental como para el pensamiento feminista: el cuerpo. Delimitado como un elemento fijo, biológico y natural a la vez que subordinado a la “mente” dentro de una

¹ En este trabajo se presentan algunos avances del proyecto de investigación “Discurso, cuerpo y educación sexual: un análisis de los documentos curriculares del GCBA (2007)”, bajo la dirección de la Dra. Sara Pérez.

² Licenciado en Educación, UNQ. Maestrando en Educación, UNLP. Becario de Formación Inicial en la Investigación, Secretaría de Investigación y Transferencia, UNQ.

³ Traducción propia.

dicotomía reduccionista, el cuerpo ha operado como condición de posibilidad para la construcción de distintos dominios epistémicos. Por un lado, las formas dominantes de producción de la “verdad” han impuesto un sujeto de conocimiento que para ser tal debía ser un sujeto descorporizado. Por el otro lado, una parte del pensamiento feminista no ha escapado a los fundamentos de la dicotomía entre lo corporal y lo mental. Ya se ha señalado que los feminismos tanto “esencialistas”, “igualitaristas” como “constructivistas” han operado sobre el basamento incuestionado de la distinción discreta entre el cuerpo y la mente (cf. Fernández, 2003; Grosz, 1994; Preciado, 2002:126; Spelman, 1982), dando por sentado rápida y acríticamente el carácter natural, dado e inmutable del cuerpo frente a la maleabilidad e historicidad de lo mental –o bien, análogamente, lo ideológico o lo social.

Las líneas de análisis presentadas aquí no pretenden profundizar estos aspectos sino, antes bien, tomarlos apenas como insumo y llevarlos hacia un dominio no menos complejo y conflictivo: el de la educación sexual. Concretamente, lo que se presenta aquí es un análisis de la construcción del cuerpo como un dominio de saber y de intervención en una serie de materiales curriculares elaborados en 2007 por el GCBA a partir de la sanción de la Ley 2110 de Educación Sexual Integral.⁴ En otras palabras, lo que se presenta es un análisis de las condiciones de posibilidad que han obrado como fundamento y como límite para la *materialización* de los cuerpos; entendiendo por tal el proceso por el cual se estabiliza al cuerpo como una entidad dada, natural y pre-discursiva, produciendo un “*efecto de frontera, de permanencia y de superficie*” (Butler, 2005:28) sobre una “materia” corporal que fundamenta la construcción de las significaciones en torno a lo “femenino” y lo “masculino”. En este sentido, este trabajo se articula en base a los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera el poder ejercido sobre los cuerpos y las identidades ha llegado a producir el discurso “verdadero” de la educación sexual?, ¿qué formas de subjetividad y de sexualidad son delimitadas como *desideratum* educativo?, ¿qué formas, límites y usos corporales se recortan en tales prescripciones educativas?, ¿y qué efectos de poder se producen en tales recortes normativos?

Educación sexual, cuerpo y construcción del *sí mismo*

Ni la educación en general, ni el discurso pedagógico en particular, pueden escapar a su función normativa. La prescripción pedagógica –traducida en forma de *currículum escolar*– no sólo define y formaliza los contenidos a enseñar sino que también, y de manera primordial, define el tipo de sujetos a formar. El currículum escolar se revela en este sentido como un espacio de saberes, de identidades y, en definitiva, de poder (Silva, 1999). Poder, saber, discurso y subjetivación constituyen así dimensiones inherentes a lo educativo. Es en este marco que la educación sexual se constituye en una instancia particularmente relevante de producción de saberes y de identidades, pues el “ideal” de sujeto a formar a partir de la enseñanza de determinados contenidos se trata de un “ideal” de *sujeto sexualizado*; es decir, un sujeto cuya dimensión corporal no puede ser suprimida del campo de lo legítimamente enunciable en materia de educación sexual. Ahora bien, ¿cuál es el lugar que ocupa el cuerpo en este proceso de subjetivación emprendido a partir de la obligatoriedad de la educación sexual?, ¿bajo qué parámetros el cuerpo sexualizado se vuelve legítimamente enunciable?, ¿y qué

⁴ A saber: 1) *Educación sexual en el nivel inicial. Documento preliminar*; 2) *Educación sexual en el nivel primario. Documento preliminar*; 3) *Educación sexual en el nivel medio. Documento preliminar*; 4) *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*; y 5) *Educación sexual y literatura: propuestas de trabajo*.

efectos se producen en tal delimitación discursiva en el marco de un discurso pedagógico necesariamente prescriptivo?

En el discurso pedagógico oficial de la educación sexual el cuerpo aparece ubicado en un lugar subordinado y devaluado en relación a la preeminencia de lo subjetivo – entendido como contraparte, distinta pero complementaria, de lo corporal. La educación sexual se erige como una instancia explícita de producción de sujetos, asumiendo esta noción en el sentido de estar “sujeto a la propia identidad por una conciencia de autoconocimiento” (Foucault, 1995:170). Así, puede afirmarse que el discurso pedagógico de la educación sexual se configura no sólo a través de determinado *régimen de verdad*, sino que también se constituye en una *tecnología del yo* (Foucault, 1990; Larrosa, 1995). Estas tecnologías constituyen “procedimientos (...) que se proponen o preciben a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de una serie de fines, y ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre sí mismo o de conocimiento de sí por sí mismo” (Foucault, 2008:484). De este modo, antes que sujetos de conocimiento, los sujetos de la educación sexual son delimitados como *sujetos éticos*. Los documentos curriculares analizados ponen el acento sobre la construcción, el conocimiento y el cuidado de *sí mismo* como una de las tareas centrales de la educación sexual. Y en ese proceso prescripto de subjetivación, uno de los objetivos primordiales de conocimiento y cuidado es, precisamente, el cuerpo:

[...] El *conocimiento del cuerpo y de los sistemas reproductores* apoyados en los conocimientos biológicos permiten incorporarlo con significados valorativos, con menor cantidad de prejuicios, de modo que faciliten la *construcción de una identidad biosexual valorada*, con mejores condiciones para tomar decisiones que aseguren un *mayor cuidado para cada uno* y los demás. [...] (*Educación sexual. Perspectivas y reflexiones*)⁵

[...] Desde una concepción integral [de la educación sexual], no hay duda del valor que adquiere el derecho a la información y el *conocimiento sobre el cuerpo* en la identidad de cada sujeto. Saber *cómo es, cómo funciona y cómo va cambiando nuestro cuerpo* a medida que crece y adquiere nuevas funciones es imprescindible para poder *respetarlo y cuidarlo*. [...] (*Educación Sexual en el Nivel Medio. Documento preliminar*)

En tanto foco de conocimiento y de cuidado, el cuerpo aparece delimitado como una superficie natural, pasiva y biológicamente determinada, sometida a los designios de un psiquismo individual, racional y autónomo. El cuerpo es erigido, por tanto, como el complemento subsidiario de una subjetividad en construcción. La dicotomización entre lo “subjetivo” y lo “corporal” opera así como primer fundamento para la enunciación del cuerpo sexualizado. En esta dicotomía mente/cuerpo, el cuerpo aparece como un elemento irrefutablemente natural, con determinadas funciones y procesos, y sujeto a mutación sólo a partir de los cambios propios de su naturaleza biológica siempre igual a sí misma. Dadas sus funciones naturales, lo cambiante o modificable será, en efecto, no el cuerpo sino la *subjetividad* de cada estudiante, sometida a un proceso consciente de auto-construcción en el que el cuerpo entra como objeto subordinado de reflexión:

⁵ Éstos y los siguientes son énfasis añadidos.

[...] El cuerpo, portador de características sexuales, es significado por el sujeto y se integra en representaciones sobre *sí mismo*. [...] (*Educación sexual. Perspectivas y reflexiones*)

[...] La integralidad del conocimiento acerca del ser humano está relacionada con *la construcción de la subjetividad, en la que el cuerpo entra plenamente*, y con la construcción de una actitud de cuidado responsable de uno mismo y de los demás de manera general, como una impronta que se organiza antes de la sexualidad genital y sirve de base para etapas posteriores. [...] (*Educación Sexual en el Nivel Medio. Documento preliminar*)

[...] Contenidos de primer ciclo, 1º, 2º y 3º grado: [...]

Conocimiento del cuerpo y de nuestro origen: [...]

Los cambios corporales:

ALCANCES:

-Los cambios corporales a lo largo del crecimiento. Reconocimiento y reflexión sobre los cambios. [...] (*Educación Sexual en el Nivel Primario. Documento preliminar*)

El discurso oficial de la educación sexual tiene así como primer fundamento el supuesto de un cuerpo que, antes que un efecto contingente, dado en el entramado de relaciones de saber-poder, es enunciado como un objeto dado, con determinadas funciones y mutaciones propias de su carácter biológico y natural. Y, en condición de tal, aparece como el blanco necesario de las reflexiones éticas de un individuo instado a trabajar de manera consciente sobre sí mismo para construirse en un sujeto sexual y moral. Pero en el marco de cualquier prescripción pedagógica, “ese sujeto que desenvuelve de forma natural su verdadera consciencia de sí (...) no puede ser tomado como un dato no problemático” (Larrosa, 1995:40). Como así tampoco puede permanecer en un terreno estable la imposición de un basamento corporal fijo para el desarrollo de la subjetividad. Pues a través de tales supuestos se instituye y refuerza una esencialización de las identidades, remitiéndolas a un orden “biológico” y “natural”. La imposición de tal orden, como se señalará en el siguiente apartado, conlleva *efectos de poder* y, concretamente, efectos de *heterosexualización*.

Cuerpos heterosexuales, biología y reproducción

En tanto que el cuerpo es fijado como una entidad inapelablemente natural y fija, aparece como el dominio privilegiado de descripción e intervención del *discurso médico*, y su marcada impronta biologicista. En efecto, una de las instancias privilegiadas en la delimitación de un espacio de enunciación legítima y “verdadera” para la educación sexual es la discursividad médica. Tal instancia discursiva ha sido fundante en la definición misma de la Ley de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires (Torres, 2009) y continúa siéndolo en la especificación ministerial de esa normativa. En su articulación interdiscursiva con el discurso pedagógico oficial de la educación sexual, el discurso médico se constituye en una instancia preeminente de delimitación de un dominio estable para los cuerpos, en tanto fenómenos “dados” en la naturaleza. Particularmente, la actuación del discurso bio-médico es fundamental en la asignación de determinados *órganos y funciones* como propiamente “sexuales”. Es en este proceso de *biologización* de los cuerpos que los genitales y los “sistemas reproductores” de varones y mujeres son constituidos en el único *locus* corporal válido para la sexualidad:

[...] Contenidos de primer ciclo, 1º, 2º y 3º grado: [...]

Conocimiento del cuerpo y de las diferencias entre varones y mujeres:

ALCANCES:

- Reconocimiento de las distintas partes del cuerpo y sus funciones. [...]
 - Reconocimiento de las *diferencias del aparato genital* de varones y niñas. [...]
- (Educación Sexual en el Nivel Primario. Documento preliminar)

[...] Presentar que *los niños tienen penes y las niñas vaginas* resulta simplemente de aplicar un criterio de realidad para responder a las inquietudes infantiles. [...]

(Educación sexual. Perspectivas y reflexiones)

[...] Contenidos: [...]

Anatomía y fisiología de la reproducción humana. Sistema reproductor femenino y masculino:

ALCANCES Y PROPÓSITOS:

- Órganos sexuales y reproductivos del varón y de la mujer.
- Órganos externos e internos. Prácticas de higiene y cuidado. [...]
- Posibles trastornos en la menstruación. La importancia de la consulta periódica al médico.
- Se recomienda brindar la información y los conceptos necesarios para entender el *funcionamiento normal del sistema reproductor*. [...] (Educación Sexual en el Nivel Medio. Documento preliminar)

El cuerpo sexualizado aparece así marcado por un acento medicalizante y biologicista. Es tal acento el que necesita ser puesto de relieve y cuestionado: ¿es la única opción para volver enunciable la dimensión corporal en el marco de la educación sexual? ¿y qué derivaciones se desprenden de tal recorte médico-biologicista de los cuerpos sobre las identidades, deseos y prácticas sexuales? Beatriz Preciado señala a este respecto que “los órganos sexuales no son solamente ‘órganos reproductores’, en el sentido de que permiten la reproducción sexual de la especie, sino que son también, y sobre todo, ‘órganos productores’ de la coherencia del cuerpo como propiamente ‘humano’” (2002:105-106). Aquí, lo *propiamente humano* remite, en un sentido muy importante, al campo de lo inteligible en materia de cuerpos, de identidades, de prácticas y de placeres sexuales. La especificación de determinadas partes u órganos como propiamente sexuales no sólo opera sobre la definición de lo “verdaderamente” masculino y femenino –mediante una sinécdoque violenta que recorta lo “sexual” a partir de lo “reproductivo”–, sino que también impone una única dirección posible en el terreno de la sexualidad: la heterosexualidad. En efecto, Preciado afirma que “no somos capaces de visualizar un cuerpo fuera de un sistema de representación heterocentrado” (ibíd.:120). La heterosexualidad aparece así como otra de las condiciones para la enunciación legítima de los cuerpos en el marco de la educación sexual.

La inserción del cuerpo en el lugar subordinado dentro de la dicotomía mente/cuerpo no sólo lo confina al dominio de lo “natural” sino que también, mediante esa misma confinación, el cuerpo es atado a un tipo de identidad sexual cuyo fin último es la *reproducción sexual*. La “naturaleza” de lo corporal se revela así no como una esencia estática, sino como una *tecnología* que regula y organiza un *continuum* heterosexista entre el sexo natural, la identidad genérica, las prácticas y los deseos sexuales. Esta coherencia y continuidad impuestas suponen y reconstruyen una heterosexualidad que aparece como obligatoria, en tanto suprime las posibles opciones que podrían desestabilizar tal secuencia normalizante.

Según se señaló, al especificar los cuerpos de varones y mujeres en el marco de la educación sexual, son ciertas partes y órganos –y no otros– los que son recortados como definitorios de lo sexual. Pero esa “descripción” de lo natural y corporal no es más que una imposición, una construcción que se une a todo un *pasado enunciativo* (Foucault, 2005) que regula el dominio legítimo y normalizado de los cuerpos y las sexualidades. A este mismo respecto Butler sostiene que “[s]e afirma que los placeres radican en el pene, la vagina y los senos o que surgen de ellos, pero tales descripciones pertenecen a un cuerpo que ya ha sido construido o naturalizado como concerniente a un género específico. Es decir, algunas partes del cuerpo se transforman en puntos concebibles de placer justamente porque responden a un ideal normativo de un cuerpo con género específico. (...) Qué placeres se desperatarán y cuáles permanecerán dormidos normalmente en una cuestión a la que recurren las prácticas legitimadoras de la formación de la identidad que se originan dentro de la matriz de las normas de género” (2007:158-159).

Esta matriz que se impone tanto para lo corporal como para lo identitario opera efectos excluyentes y restrictivos no sólo sobre aquellos individuos cuyas vidas no se reconocen en el ideal regulatorio heterosexista. Particularmente, esa regulación normalizante de los cuerpos –y su asociación a un orden natural y a una indiscutida heterosexualidad reproductiva– opera efectos sobre lo “femenino”. Las mujeres son delimitadas en el discurso de la educación sexual a partir de su destino reproductivo. De otro modo, la delimitación del cuerpo femenino a partir de una línea cíclica que va de la menarca, la menstruación y la ovulación, hacia la fecundación, el embarazo, el parto y, finalmente, el amamantamiento y los cuidados del bebé, carecería de todo sentido:

[...] Contenidos de segundo ciclo, 6º y 7º grado [...]

Conocimiento del cuerpo y transformación en la pubertad:

ALCANCES: [...]

-Cambios internos en los varones: producción de semen. Manifestaciones de esos cambios: erección y eyaculación. Cambios internos en las mujeres: maduración de los óvulos. Manifestaciones de estos cambios: la menarca; la menstruación, frecuencia y duración. El ciclo menstrual. [...]

[...] **Conocimiento del origen:**

La reproducción humana:

ALCANCES:

-La reproducción humana: la ovulación, la fecundación, el embarazo. El parto, parto normal, cesárea. [...]

[...] Contenidos de primer ciclo, 1º, 2º y 3º grado [...]

Conocimiento de nuestro origen:

Gestación y nacimiento:

ALCANCES:

-Vida intrauterina: alimentación del bebé en el vientre materno.

-El nacimiento del bebé: parto. Reconocimiento

Las necesidades, los cuidados y derechos del bebé:

ALCANCES:

-Los cuidados del bebé y la madre durante el embarazo. [...] (*Educación Sexual en el Nivel Primario. Documento preliminar*)

No sólo se restringe el cuerpo y la sexualidad femeninos a la heterosexualidad reproductiva obligatoria, sino que también se los ubica en un lugar subordinado en

relación a las prácticas y deseos sexuales de los varones. Cabe retomar, en este sentido, algunos aportes de Elizabeth Grosz. La autora señala que “[l]os cuerpos de las mujeres no desarrollan sus formas adultas con referencia a sus capacidades sexuales recién despertadas, pues éstas están dramáticamente sobrecodificadas con las resonancias de la maternidad. La pubertad marca para las niñas el desarrollo de los senos y el comienzo de la menstruación como una entrada a la realidad reproductiva que es presupuesta como el dominio principal de las mujeres. La pubertad no es figurada como el devenir de una madurez auto-escogida sino como la señal de capacidades reproductivas inmanentes. La primera emisión de semen, la aparición de poluciones nocturnas, marcan la virilidad [*manhood*] venidera para el niño, los placeres sexuales y los encuentros fantaseados y aún por venir; pero la llegada de la menstruación no es del todo una indicación para la niña de su sexualidad en desarrollo, sólo de su venidera feminidad [*womanhood*]” (1994:205).⁶ Feminidad que, para ser tal, implica necesariamente la maternidad. Como ha señalado Ana Fernández, “nuestra sociedad organiza el universo de significaciones en relación a la maternidad alrededor de la idea Mujer = Madre: la maternidad es la función de la mujer y a través de ella la mujer alcanza su realización y adultez. Desde esta perspectiva, la maternidad da sentido a la feminidad; la madre es el paradigma de la mujer, en suma; *la esencia de la mujer es ser madre*” (1993:161).

De este modo, a partir de la fijación de determinados caracteres corporales como propiamente sexuales no sólo se biologiza al cuerpo sino que también se lo sexualiza según una matriz –normalizante y excluyente– de heterosexualidad obligatoria. Y, concomitantemente, mientras que la heterosexualidad permanece incuestionada en su carácter obligatorio y restrictivo, es evidente que, como señala Eve Sedgwick, “el número de personas o instituciones por quienes la existencia de personas gays es tratada como un desiderátum valioso, una condición necesaria de la vida, es pequeño. La asimetría dominante en la asignación de valores entre hetero y homo avanza incuestionada en todas partes” (1991:23).⁷ Lo biológico y lo heterosexual continúan funcionando como *norma*, ignorando los efectos de exclusión que tales supuestos hegemónicos producen y reproducen en la esfera social en general y en los ámbitos educativos en particular.

Educación, sexualidades y ciudadanía

Para cerrar, cabe señalar algunas posibles líneas abiertas de discusión. Por un lado, la problematización de las formas sociales de regulación de los cuerpos y las sexualidades desde el propio discurso pedagógico requiere un movimiento deliberado de reflexión acerca de la producción social de la normalidad. Vari*s autor*s han emprendido una reflexión conducente hacia una pedagogía y un currículum *queer* que, como tales, “estarían dirigidos al proceso de producción de las diferencias y trabajarían, centralmente, con la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades” (Louro, 2001:16). Lo pedagógico revelaría así explícitamente su carácter político. Pues, por otro lado, no debe olvidarse que mucho de lo que se pone en juego se vincula con los límites y alcances de la *ciudadanía*. Mientras que el discurso pedagógico de la educación sexual se dirige a la formación normalizante de sujetos heterosexuales, ¿qué sucede en las escuelas con gays, travestis, lesbianas, putos, bisexuales, trans...?, ¿serán todavía relegad*s al ámbito de lo “privado”?, ¿serán aún condescendentemente tolerad*s en su “diferencia”? ¿Y qué sucederá con tales identidades en el espacio social y político más

⁶ Traducción propia.

⁷ Ídem.

amplio?, ¿serán parte del conjunto de la ciudadanía?, ¿o serán relegadas al lugar de “minorías sexuales” toleradas?

La escuela —en tanto principal agencia responsable de la formación de ciudadanía— debería abrirse explícita y críticamente hacia otras identidades que reclaman ser incluidas en el discurso pedagógico oficial. Cabe, por tanto, hacer un llamado a la explicitación de la diversidad sexual como una dimensión necesaria de ese nuevo espacio que constituye la educación sexual; pues, más allá de la inclusión de contenidos de “no discriminación” o de una “perspectiva de género” en el discurso pedagógico, ha sido reconocido que “[s]in una referencia explícita al tema de la discriminación contra los homosexuales y otras diversidades sexuales (como travestis, transexuales, bisexuales, etc.) en el espacio escolar, resta al educador/a apenas la interpretación de la necesidad o no de la inclusión del tema” (Dinis, 2008:480).⁸ Ello supone, primeramente, cuestionar los discursos disponibles para la enunciación “verdadera” y legítima de la educación sexual,⁹ de modo que las intervenciones al respecto no sean, como señala Deborah Britzman, “más que repeticiones de la estructura y la dinámica subyacentes en la educación: sumisión, conformismo y el mito de que el conocimiento cura” (2005:54). En definitiva, resta —nada más y nada menos— cuestionar los discursos disponibles para hablar de *educación sexual*; resta todavía disputar los significados con los que llenamos ese significante; resta poner bajo la lupa crítica las particularidades que, con pretensión de universalidad, rigen su delimitación. Se trata tanto de problematizar los entramados de poder que imponen formas normalizantes de subjetivación y de corporización, así como de imaginar nuevas formas identitarias y corporales desestabilizantes que, lejos de negar el “Poder”, lo asuman como una instancia productiva abierta necesariamente a resistencias e inestabilidades. Son éstas algunas cuestiones aquí meramente planteadas que requieren discusión, profundización, expansión y crítica...

Bibliografía

- Altmann, H. (2001) “Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais”, en *Estudos Feministas*, Vol. 9, Nº 2, pp. 575-585.
- Braga, A. V. (2006) “Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 40, Nº 2.
- Britzman, D. (2005) “Educación precoz”, en *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*, S. Talburt y S. Steinberg (eds.), Barcelona, Graó.
- Butler, J. (1986) “Sex and gender in Simone de Beauvoir’s *Second Sex*”, en *Yale French Studies*, Nº 72, pp.35-49
- (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires, Paidós.
- (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
- Darré, S. (2005) *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*, Montevideo, Trilce.

⁸ Ídem.

⁹ Al respecto, varios trabajos han dado cuenta de las representaciones, dominios de saber, formas de normatividad, subjetivación y corporización que atraviesan y fundan los discursos e intervenciones en materia de sexualidad(es) en el ámbito educativo, tanto en Argentina (cf. Fainsod, 2006; Morgade, 2006; Morgade y Alonso, 2008; Torres, 2009; Villa, 2009) como en otros países (cf. Altmann, 2001; Braga, 2006; Darré, 2005; Dinis y Cavalcant, 2008; Epstein y Johnson, 2000; Louro, 1997, 2007; Moran, 2001; Wallis y VanEvery, 2000).

- Dinis, N. F. (2008) "Educação, relações de gênero e diversidade sexual", en *Educação & Sociedade*, Vol. 29, Nº 103, pp. 477-492.
- Dinis, N. F. y R. F. Cavalcanti (2008) "Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia", en *Pro-Posições*, Vol. 19, Nº 2, pp. 99-109.
- Epstein, D. y R. Johnson (2000) *Sexualidades e institución escolar*, Madrid, Morata.
- Fainsod, P. (2006) *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Fernández, A. M. (1993) *La mujer de la ilusión*, Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, J. (2003) "Los cuerpos del feminismo", en *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, D. Maffia (comp.), Buenos Aires, Feminaria.
- Foucault, M. (1990) "Tecnologías del yo", en *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós.
- (1995) "El sujeto y el poder", en *Michel Foucault: discurso, poder y subjetividad*, Oscar Terán (comp.), Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- (2005) *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2007) *El poder psiquiátrico*, Buenos Aires, FCE.
- (2008) *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, FCE.
- Grosz, E. (1994) *Volatile bodies: toward a corporeal feminism*, Melbourne, Allen & Unwin.
- Louro, G. L. (1997) *Gênero, sexualidade e educação*, Petrópolis, Vozes.
- (2001) "Teoría queer: una política pos-identitaria para la educación", en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Nº 9, pp. 7-19.
- (2007) "Pedagogías da sexualidade", en *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, G. L. Louro (org.), Belo Horizonte, Autêntica.
- Moran, J. (2001) "Childhood sexuality and education: the case of Section 28", en *Sexualities*, Vol. 4, Nº 1, pp. 73-89.
- Morgade, G. (2006) "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media", en *Revista del IIICE*, Nº 24, pp. 27-33.
- Morgade, G. y G. Alonso (2008) (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Preciado, B. (2002) *Manifiesto contra-sexual*, Madrid, Opera Prima.
- Sedgwick, E. (1991) "How to bring your kids up gay", en *Social Text*, Nº 29, pp.18-27.
- Silva, T. T. da (1999) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Barcelona, Octaedro.
- Spelman, E. (1982) "Woman as body: ancient and contemporary views", en *Feminist Studies*, Vol. 8, Nº 1, pp. 109-131.
- Torres, G. (2009) "La voluntad de normalizar: discurso, legislación y educación sexual", *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, Nº 35, septiembre 2009. En prensa.
- Villa, A. (2009) (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*, Buenos Aires, Noveduc.
- Wallis, A. y J. VanEvery (2000) "Sexuality in the primary school", en *Sexualities*, Vol. 3, Nº 4, pp. 409-423.
- Wittig, M. (2006) "No se nace mujer", en *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Barcelona, Egales.